

BAB I

PENDAHULUAN

1.1 Latar Belakang

Pendidikan merupakan usaha mendewasakan dan memandirikan manusia melalui kegiatan yang terencana dan disadari melalui kegiatan belajar yang melibatkan siswa dan guru (Irham & Wiyani, 2013). Melalui pendidikan, individu dapat memperoleh ilmu pengetahuan, membentuk karakter individu, memperbaiki pola pikir, memudahkan individu dalam berkarir dan membantu kemajuan bangsa (Haryati 2014). Setiap individu tentunya memiliki kesempatan yang sama dalam memperoleh pendidikan, baik bagi mereka yang normal maupun yang berkebutuhan khusus (Kasirah, 2011).

Undang-undang Sistem Pendidikan Nasional Nomor 20 Tahun 2003 pasal 15 menjelaskan bahwa jenis pendidikan yang diperuntukkan bagi anak berkebutuhan khusus adalah pendidikan khusus. Hallahan dan Kauffman (2012) mengemukakan bahwa pendidikan khusus adalah instruksi berupa materi, teknik mengajar, dan fasilitas yang didesain khusus untuk memenuhi kebutuhan dari siswa berkebutuhan khusus dengan tujuan untuk menemukan dan menitikberatkan kemampuan siswa berkebutuhan khusus. Dalam pelaksanaan pendidikan khusus ini, pemerintah Indonesia memfasilitasi kebutuhan bagi ABK dengan menyelenggarakan Sekolah Luar Biasa (SLB) (Tarnoto, 2015).

Sekolah Luar Biasa (SLB) sebagai lembaga pendidikan bagi anak berkebutuhan khusus bertujuan untuk mengembangkan potensi peserta didik secara

optimal agar mereka dapat hidup mandiri dan dapat menyesuaikan diri dengan lingkungan tempat mereka berada (Atmaja, 2017). Terselenggaranya tujuan dari SLB ini tentunya tentunya tidak terlepas dari peran seorang guru (Firmansyah & Widuri, 2014). Keberadaan guru SLB ini sangat diperlukan untuk dapat memberikan layanan pendidikan yang berkualitas bagi siswa berkebutuhan khusus (Santoso & Setiawan, 2018).

Guru SLB memiliki beberapa tugas dan peran dimana mereka dituntut untuk bisa menghadapi peserta didik sesuai dengan kebutuhan anak sehingga guru harus fokus pada setiap siswa secara individual (Maisyarah & Matulesy, 2015; Wulan & Apriliani, 2017). Misalnya, untuk guru yang mengajar di SLB A dituntut untuk dapat menangani anak tuna netra dan perlu paham penggunaan Braille, begitu juga di SLB B yang menuntut guru untuk paham bahasa isyarat dalam menghadapi anak tuna rungu. Selain itu, guru SLB juga bertanggungjawab untuk menyelesaikan administrasi pendidikan khusus lainnya yang harus disesuaikan dengan kemampuan setiap siswa yang memiliki karakteristik berbeda-beda. Maka dari itu, untuk dapat melakukan tugas dan peran dalam mencapai tujuan pembelajaran, idealnya guru di SLB diharuskan memiliki latar belakang pendidikan luar biasa (Wulan & Apriliani, 2017).

Guru SLB dengan latar belakang pendidikan luar biasa memiliki pengetahuan untuk mendidik ABK sesuai dengan kategori yang beragam, mempelajari ruang lingkup psikologi ABK, memiliki pengalaman praktik orientasi dan mobilitas ABK, mampu merancang kurikulum yang sesuai dengan kategori ABK, dan melakukan observasi langsung ke SLB tiap semesternya sehingga

memudahkan guru dalam melaksanakan pengajaran di kelas (Kasirah, 2011; Nurfitriya, 2019). Namun, kondisi yang ditemukan di lapangan berbeda. Banyak guru yang mengajar di SLB berasal dari latar belakang pendidikan non-plb dikarenakan jumlah guru tamatan pendidikan luar biasa yang minim untuk menjadi tenaga pengajar di SLB (Sutopo, 2014). Guru dengan latar belakang pendidikan non-plb ini tentunya memiliki pengetahuan dan kemampuan yang sangat terbatas terkait ABK secara teoritik maupun praktikal (Hastuti, 2018).

Guru non-plb menemukan beberapa kendala selama mengajar, dimana mereka masih kesulitan dalam memahami karakteristik ABK, sulit berkomunikasi dengan ABK, serta membutuhkan waktu lama untuk menyesuaikan diri dengan ABK (Hastuti, 2018). Latar belakang pendidikan dari non-plb ini secara tidak langsung menuntut guru untuk meningkatkan kemampuan guru dalam mengajar ABK (Caturwangi, Budiyanto, & Wahyudi, 2017). Selain itu, guru juga merasa dibebankan karena kurangnya kerjasama dari orang tua ABK dalam perkembangan anaknya (Santoso & Setiawan, 2018; Tarnoto, 2015).

Tak jarang dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus, guru mengalami emosi negatif berupa rasa takut dan cemas dikarenakan latar belakang pendidikannya yang tidak sesuai dengan tuntutan mengajar (Dewayanti, 2013). Beragam perilaku siswa berkebutuhan khusus dalam proses belajar dapat membuat guru merasa tertekan (Kurniasari, 2013). Keadaan ini mengarahkan guru pada rasa marah dan tanpa sadar guru bahkan membentak siswa agar mereka berhenti berulah serta mengancam akan diberikan hukuman jika siswa tidak mau diatur (Rizky & Fasikhah, 2019).

Bukan hanya itu, banyaknya beban kerja yang ditanggung dapat menjadi sumber stres bagi guru non-plb (Hudha, Efendi, & Iriyanto, 2015; Tahirah, 2019). Hal ini terjadi karena guru tidak memiliki pengalaman di bidangnya sehingga mengalami kesulitan dalam melaksanakan tugas pengajaran (Ferlia, Jayanti, & Suroto, 2016). Stres ini timbul karena ketidaksabaran guru non-plb dalam menghadapi siswa berkebutuhan khusus sehingga guru mengalami keputusasaan untuk mengajar (Alfajri, 2006). Latar belakang yang tidak sesuai dengan tuntutan pekerjaan juga dapat mengarahkan guru pada keinginan untuk berhenti dari pekerjaannya (Dewayanti, 2013). Situasi ini mengindikasikan bahwa guru non-plb akan sulit bertahan dengan profesi mereka. Guru diharapkan untuk mampu merespon secara positif kesulitan-kesulitan yang ditemukan selama mengajar (Vernold, 2008). Mansfield (2016) menjelaskan bahwa agar guru siap untuk menghadapi tantangan-tantangan selama mengajar, maka dibutuhkan suatu kemampuan untuk dapat mengelola tantangan sehari-hari tersebut dan agar guru mampu berkembang melalui profesi mereka. Kemampuan tersebut dikenal sebagai resiliensi. Resiliensi inilah yang dinilai dapat membantu guru agar tetap bisa menjalankan kegiatan mengajar meski dihadapkan dengan tantangan-tantangan dalam proses pembelajaran.

Berdasarkan informasi yang diperoleh dari beberapa guru non-plb, menunjukkan bahwa latar belakang pendidikan yang dimiliki membuat guru merasa kewalahan dan bahkan merasa tidak mampu lagi untuk mengajar peserta didik. Keadaan ini menggambarkan bahwa guru kurang optimis untuk bisa mengajar siswa dalam artian ia memiliki kecenderungan untuk menyerah dalam mengajar

siswa berkebutuhan khusus. Selain itu, guru juga merasa cemas dan mudah marah dalam mengajar siswa berkebutuhan khusus sehingga tanpa sadar mereka berteriak serta menghukum siswa ketika siswa tidak mau diatur. Hal ini dapat menggambarkan regulasi emosi dan kontrol terhadap impuls yang dimiliki guru dimana guru tidak mampu mengendalikan perasaan mereka sehingga menunjukkan respon yang menimbulkan konsekuensi negatif pada siswa. Guru non-plb juga mengaku bahwa mereka merasa tidak yakin dan takut salah untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus dikarenakan minimnya pengetahuan dalam memahami karakteristik peserta didik. Kondisi tersebut dapat menggambarkan efikasi diri pada guru yang rendah dimana mereka merasa tidak yakin dengan kemampuan mereka untuk bisa mengajar siswa berkebutuhan khusus. Pemaparan di atas menggambarkan beberapa aspek resiliensi seperti optimisme, regulasi emosi, kontrol terhadap impuls, dan efikasi diri pada guru non-plb yang tergolong rendah.

Di dalam teorinya, Reivich dan Shatte (2002) menyatakan bahwa resiliensi adalah kemampuan individu untuk bertahan dan beradaptasi terhadap situasi-situasi sulit, serta kemampuan untuk merespon secara sehat dan produktif ketika berhadapan dengan tantangan. Resiliensi bukanlah sebuah *trait*, akan tetapi bersifat kontinum, sehingga tiap individu dapat meningkatkan resiliensinya. Seorang guru yang memiliki resiliensi yang tinggi, mereka mampu untuk mengelola stres sehari-hari sehingga tetap dapat melaksanakan pembelajaran yang efektif (Tait, 2008). Mereka akan selalu mengupayakan untuk memaksimalkan kemampuan mereka agar bisa tetap bertahan menjaga komitmen mengajar dan dapat memberikan pengajaran yang berkualitas tinggi meskipun berada di kondisi yang menekan atau

kurang menguntungkan (Brunetti, 2006; Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016). Sedangkan guru dengan resiliensi rendah akan kehilangan kemampuan untuk mengelola rasa frustrasi dan *burnout* yang dialami (Razmjoo & Ayooobian, 2019).

Scheopner (2010) menjelaskan bahwa selama 10 tahun terakhir, resiliensi pada guru muncul sebagai bidang penelitian yang penting, terutama di negara-negara dimana profesi sebagai guru yang mengalami tingkat *turnover intention* yang tinggi. Seperti halnya mengajar siswa berkebutuhan khusus di SLB yang merupakan suatu pekerjaan penuh tantangan (Fish & Stephens, 2005). Penelitian-penelitian terdahulu tentang guru SLB terkait stres (Miller, Brownell, & Smith, 1999), *burnout* (Roach, 2009), kepuasan kerja yang rendah (Stempien & Loeb, 2002), serta tingginya tingkat keinginan guru untuk meninggalkan pekerjaan mereka (Billingsley, 2004) mendorong banyak penelitian untuk mengkaji lebih jauh dari sudut pandang yang positif terkait guru SLB melalui resiliensi. Seperti penelitian Vernold (2008) yang menemukan bahwa guru SLB mendapatkan kepuasan dalam pengajaran dengan cara membentuk resiliensi. Selain itu, Sotomayor (2012) juga menemukan bahwa guru yang mengembangkan resiliensinya akan cenderung melanjutkan pengajaran meskipun dihadapkan dengan tantangan-tantangan selama mengajar. Hal ini akan berhubungan positif dengan perkembangan resiliensi siswa dan berhubungan negatif dengan keinginan guru untuk meninggalkan profesi mereka (Bowles & Arnup, 2016).

Resiliensi pada guru dapat digunakan untuk menanggulangi pemasalahan-permasalahan yang dinilai sebagai sumber stres sehari-hari seperti konflik di dalam

kelas (Kokores, Johnstone, King, & Jones, 2017). Namun, guru non-plb ditemukan mengalami kendala dalam pengelolaan kelas dikarenakan latar belakang pendidikan yang minim pengetahuan dalam menghadapi ABK di dalam kelas (Caturwangi, Budiyanto, & Wahyudi, 2017). Sama halnya dengan penelitian Kurniasari (2013) yang menemukan bahwa beragam perilaku siswa berkebutuhan khusus dalam proses belajar dapat membuat guru merasa tidak mampu mengelola kelas dengan baik sehingga proses pembelajaran terganggu. Bukan hanya itu, keadaan guru non-plb yang minim pengetahuan tentang ABK ternyata juga menimbulkan masalah terkait dengan tugas guru dalam menggunakan alat-alat bantu pembelajaran (Caturwangi, Budiyanto, & Wahyudi, 2017). Situasi seperti ini yang dapat membuat guru non-plb merasa tidak yakin dengan kemampuan mereka untuk mengajar siswa berkebutuhan khusus (Dewayanti, 2013).

Berdasarkan informasi yang didapatkan dari beberapa guru non-plb, mereka mengaku merasa tidak yakin dan takut melakukan kesalahan dalam melaksanakan pembelajaran pada siswa berkebutuhan khusus karena belum begitu mengenal bagaimana pendekatan yang sesuai untuk menghadapi siswa tersebut. Guru juga kebingungan dalam mencari inovasi perangkat pembelajaran yang dirasa cocok untuk meningkatkan pemahaman siswa. Selain itu, jika ada siswa yang berulah di dalam kelas, guru lebih memilih agar kelas diambil alih oleh rekan kerjanya yang berasal dari plb. Perasaan tidak yakin dengan kemampuan guru non-plb dalam mengelola kelas agar menjadi kondusif dan penggunaan alat-alat bantu pembelajaran menggambarkan dimensi *efficacy of instructional strategies*

dan *efficacy of classroom management* pada *teacher efficacy* pada guru non-plb yang tergolong rendah.

Teacher efficacy merupakan aplikasi konsep *self-efficacy* milik Bandura yang berasal dari teori kognitif sosial yang dispesifikkan pada guru. *Teacher efficacy* didefenisikan sebagai keyakinan guru akan kemampuannya dalam memutuskan tindakan yang diperlukan agar berhasil mengerjakan tugas mengajar dalam konteks tertentu (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). *Teacher efficacy* dapat menggambarkan seberapa baik guru bertindak dengan cara tertentu untuk memenuhi tujuan guna mengatasi situasi stress secara efektif. *Teacher efficacy* dapat menentukan persistensi dan resiliensi guru serta menunjukkan bahwa guru dengan *efficacy* yang tinggi mampu bertahan untuk menangani siswa yang bermasalah (Dembo & Gibson, 1985; Razmjoo & Ayoobiyan, 2019). Saat guru merasa tidak yakin dengan kemampuan yang mereka punya, guru tidak akan merasa antusias dalam mengajar, tidak memiliki daya juang dan merasa tidak termotivasi untuk melanjutkan pengajaran (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Sedangkan guru yang memiliki keyakinan yang kuat akan kemampuan mereka, akan melakukan upaya dua kali lebih besar untuk bisa menghadapi tantangan pengajaran (Bandura, 1977).

Dalam kurun 40 tahun terakhir, *teacher efficacy* telah menjadi topik menarik dalam penelitian pendidikan (Zee & Koomen, 2016). Beberapa temuan penelitian menunjukkan bahwa keyakinan atas kemampuan yang guru miliki dapat mempengaruhi resiliensi guru dalam menghadapi masalah pengajaran (Dembo & Gibson, 1985). Yost (2006) menyatakan bahwa efikasi pada guru membantu guru

untuk *coping* terhadap tantangan yang ditemui setiap mengajar melalui kemampuan guru dalam mengelola kelas. Rendahnya efikasi pada guru merupakan faktor terjadinya burnout dan perilaku turnover (Lee, Y, Patterson, & Vega, 2011). Selain itu, Gu dan Day (2007) menemukan bahwa perkembangan efikasi pada guru secara konsisten berhubungan dengan pertumbuhan kualitas resiliensi guru tersebut. Efikasi pada guru dianggap sebagai faktor protektif individu yang dapat meningkatkan resiliensi guru (Mansfield & Beltman, 2019; Mansfield, Beltman, & McConney, 2012) dimana keberadaannya dinilai dapat memperkecil kemungkinan dampak negatif dari resiliensi pada guru (Brouskeli, 2018).

Sebelumnya, terdapat beberapa penelitian yang mengaitkan *teacher efficacy* dengan resiliensi pada guru. Seperti penelitian Razmjoo dan Ayoobiyani (2019) yang menemukan bahwa *teacher self-efficacy* dapat meningkatkan resiliensi guru sebagai upaya untuk tetap mengabdikan diri meski menghadapi masalah yang ditemukan selama mengajar. Penelitian ini menunjukkan bahwa keyakinan guru akan kemampuan mereka dalam menentukan strategi pembelajaran (*efficacy of instructional strategies*) dan melibatkan siswa dalam proses belajar (*efficacy of student engagement*) berhubungan secara signifikan dengan resiliensi guru untuk mengajar. *Teacher self-efficacy* dapat meningkatkan resiliensi guru sebagai upaya untuk tetap mengabdikan diri meski menghadapi masalah yang ditemukan selama mengajar. Selain itu, *teachers' efficacy beliefs* dapat membantu guru untuk mengontrol perilaku siswa (*efficacy of classroom management*) agar keadaan kelas menjadi kondusif yang membuat guru merasa lebih resilien (Gibbs & Miller, 2014). Penelitian Bowles dan Arnup (2016) menyarankan untuk menggali lagi variabel

seperti efikasi pada guru yang dapat mempengaruhi resiliensi guru dalam mengajar. Dari keseluruhan penelitian yang mengaitkan *teacher efficacy* dengan resiliensi guru menggambarkan bahwa keyakinan yang dimiliki oleh guru dapat menentukan guru untuk tetap mengajar dan bertahan pada profesi mereka.

Berdasarkan keseluruhan pemaparan di atas, terlihat bahwa *teacher efficacy* berkaitan dengan resiliensi pada guru seperti dalam menentukan strategi pembelajaran, melibatkan siswa, serta pengelolaan kelas yang baik. Namun, pada penelitian sebelumnya penelitian terkait *teacher efficacy* dan resiliensi pada guru ini dilakukan pada guru yang mengajar di sekolah reguler yang terdiri dari siswa normal dan tidak berfokus pada latar belakang pendidikan guru. Berdasarkan beberapa hasil penelitian Ferlia, Jayanti, dan Suroto (2016) serta penelitian Firmasnyah dan Widuri (2014) menunjukkan bahwa latar belakang pendidikan guru di SLB dapat mempengaruhi guru dalam melaksanakan tugas pengajaran. Dembo dan Gibson (1985) mengemukakan bahwa guru tidak akan merasa cukup untuk mengajar ketika mereka tidak punya pengetahuan untuk bisa menghadapi suatu situasi. Selain itu, penelitian yang dilakukan Razmjoo dan Ayoobiyyan (2019) hanya melihat hubungan antara *teacher efficacy* dengan resiliensi. Sedangkan pada penelitian ini, peneliti memfokuskan pada pengaruh *teacher efficacy* terhadap resiliensi pada guru dengan latar belakang pendidikan non-plb dan ingin mengetahui seberapa besar pengaruh *teacher efficacy* dapat mempengaruhi resiliensi guru non-plb. Berdasarkan pemaparan di atas peneliti tertarik untuk mengetahui apakah terdapat pengaruh *teacher efficacy* terhadap resiliensi pada guru non-plb di SLB. Oleh karena itu peneliti bertujuan untuk melakukan penelitian

dengan judul “**Pengaruh *Teacher Efficacy* terhadap Resiliensi pada Guru Non-PLB di SLB.**”

1.2 Rumusan Masalah

Berdasarkan latar belakang yang dikemukakan di atas, maka rumusan masalah dalam penelitian ini adalah: Apakah terdapat pengaruh *teacher efficacy* terhadap resiliensi guru non-plb di slb?.

1.3 Tujuan Penelitian

Adapun tujuan yang ingin diperoleh dari penelitian ini ialah untuk mengetahui seberapa besar pengaruh *teacher efficacy* terhadap resiliensi pada guru non-plb di slb.

1.4 Manfaat Penelitian

1.4.1 Manfaat Teoritis

Dengan dilakukannya penelitian ini, sehingga didapatkan manfaat teoritis dari penelitian ini ialah :

1. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan sumbangsih teoritik bagi pengembangan ilmu pengetahuan dan memperkaya khasanah ilmu psikologi, khususnya dalam bidang psikologi pendidikan.
2. Memberikan tambahan informasi kepada peneliti yang akan melakukan penelitian dengan judul atau tema yang sama yaitu mengenai *teacher efficacy* dan resiliensi pada guru non-plb di slb. Sehingga bisa dijadikan acuan untuk melakukan penelitian dengan topik yang serupa.

1.4.2 Manfaat Praktis

Melalui penelitian ini diharapkan akan diketahui pengaruh *teacher efficacy* terhadap resiliensi pada guru slb. Dengan demikian :

1. Memberikan informasi kepada guru bagaimana interpretasi guru pada kehidupan akan menjadi dasar bagi mereka dalam merespon suatu masalah sehingga mampu menyikapinya dengan cerdas. Sehingga guru dapat selalu fokus dan tenang dalam menghadapi keadaan-keadaan menekan yang ditemui.
2. Memberikan informasi kepada kepala sekolah dan *stakeholder* terkait mengenai resiliensi dari guru slb terutama dari latar belakang non-pendidikan luar biasa dalam tugasnya selama berada di SLB dapat ditingkatkan dengan upaya peningkatan *teacher efficacy*. Sehingga dapat menjadi pertimbangan untuk membuat kebijakan tertentu sebagai langkah-langkah untuk meningkatkan kemampuan resiliensi guru yang sudah ada di slb.

1.5 Sistematika Penulisan

Sistematika penulisan ini merupakan gambaran secara umum mengenai isi dari keseluruhan pembahasan, yang bertujuan untuk mengetahui alur dari pembahasan pada skripsi ini. Adapun penulisannya adalah sebagai berikut :

Bab I : Pendahuluan berisikan uraian singkat mengenai latar belakang, permasalahan, rumusan masalah, tujuan penelitian, manfaat penelitian dan sistematika penulisan.

Bab II : Tinjauan Pustaka berisikan penjabaran teori-teori yang relevan dengan variabel penelitian seperti teori mengenai resiliensi, *teacher efficacy*, dinamika hubungan *teacher efficacy* terhadap resiliensi, kerangka pemikiran dan hipotesa penelitian.

Bab III : Metode Penelitian berisikan alasan digunakannya pendekatan kuantitatif, identifikasi variabel, definisi konseptual dan operasional variabel yang terdiri dari *teacher efficacy* dan resiliensi, populasi dan sampel, teknik pengambilan sampel, metode pengumpulan data, lokasi penelitian, alat ukur penelitian, prosedur penelitian dan metode analisis data.

Bab IV : Hasil dan Pembahasan berisikan data-data yang diperoleh di lapangan dan penjelasan mengenai penyebab hasil yang diperoleh.

Bab V : Penutup berisikan kesimpulan penelitian serta saran yang ingin peneliti sampaikan.

